RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE, 2007, VOL. 12, NÚM. 34, PP. 825-840

Presentación temática

ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

Tendencias actuales

BRADLEY A.U. LEVINSON / ETELVINA SANDOVAL-FLORES / MARÍA BERTELY-BUSQUETS

¿Qué es la etnografía, de dónde proviene, y hacia dónde se dirige, en cuanto acercamiento teórico-metodológico? ¿Cómo ha aportado la etnografía a la investigación educativa y, consecuentemente, al cambio de la práctica educativa? ¿Cuáles son las tendencias actuales de la etnografía educativa, que nos permiten apreciar las nuevas comprensiones y conocimientos que pueda aportar a los procesos educativos? En este ensayo introductorio a la sección temática procuramos dar respuesta a estas preguntas, de forma muy breve y sintética, sobre todo a través del recuento de los temas y avances teórico-metodológicos representados en los artículos que conforman la temática.

Si bien la etnografía surge, a principios del siglo XX, de la antropología como una forma de documentar e interpretar las "culturas" desde "la perspectiva de los nativos" (Geertz, 1983), se ha retomado y ampliado por diversas disciplinas y campos de investigación. A través de sendas acepciones y elaboraciones, la etnografía sigue siendo básicamente una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la "cultura" de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social.

Bradley A.U. Levinson es profesor-investigador del Department of Educational Leadership and Policy Studies, Indiana University. School of Education, room 4228, 201 N. Rose Ave., Indiana University, Bloomington, IN, 47405, EUA. CE: brlevins@indiana.edu

Etelvina Sandoval-Flores es profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional. CE: etsandov@hotmail.com

María Bertely-Busquets es investigadora del CIESAS-DF. CE: bertely@ciesas.edu.mx

La etnografía entra al campo de la investigación educativa por diversos rumbos, y no nos incumbe dar cuenta de todos ellos aquí. Cabe mencionar que a mediados del siglo XX, en la investigación educativa estadounidense y británica, la etnografía se ofrece desde la antropología (Spindler, 1963) y la sociología (Waller, 1932; Hollingshead, 1949; Lacey, 1970) como una alternativa a la hegemonía cuantitativa-positivista que se había ido construyendo desde principios del siglo. En cuanto metodología "científica," se apuesta a la ciencia propiamente interpretativa, humanista, de Dilthey y Weber, y se concibe a la objetividad como una expresión de la intersujetividad reflexiva entre científico y sujeto de estudio. Sin embargo, existe una fuerte tendencia "culturalista" de concebir al objeto de estudio como "escuela" o "comunidad" unitaria, y la cultura como "conocimiento compartido" que une a sus "miembros" (típicamente rurales o minorías étnicas). Es hasta bien entrada la década de los setenta que los antropólogos y sociólogos estadounidenses de la educación cuestionan sus presupuestos y abordan temas de poder, desigualdad y multiplicidad de culturas, aunque corren el riesgo, a su vez, de caer en los determinismos del reproductivismo educativo.

En México, si bien la antropología nos ha legado estudios y políticas educativas sobre la escuela rural y el indigenismo (Bertely-Busquets, 2000), la etnografía educativa se introdujo con más fuerza a principios de los años ochenta, a través de los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y sus estudiantes (Rockwell, 1995), mismos que irradiaron su influencia hacia América Latina; también son importantes las aportaciones del antropólogo Guillermo de la Peña (1981). En Argentina, ya para los años ochenta empieza a formarse un fuerte grupo de antropología de la educación, trabajando a la sombra de la dictadura militar (Neufeld, 2007). En América Latina se le da un impulso novedoso a la etnografía educativa muy vinculado con la educación popular y con el rescate de la escuela pública, justo cuando la etnografía estadounidense entra en una crisis epistemológica. Desde entonces, se ha dado un acercamiento cada vez más estrecho entre las distintas tradiciones nacionales de hacer etnografía educativa (Anderson y Montero-Sieburth, 1997; Rueda y Campos, 1992; Rueda, Delgado y Jacobo, 1994; Calvo, Delgado y Rueda, 1998), tendencia que esperamos alentar aquí.

Esta sección se propuso dar cuenta de nuevos temas, metodologías y procesos desarrollados por los etnógrafos, con la finalidad de presentar lo

que denominamos "tendencias actuales de la etnografía educativa". Si bien este objetivo no se cumple del todo –pues para ello haría falta una revisión amplia de la producción etnográfica reciente– los artículos que aquí se presentan nos permiten vislumbrar algunos rasgos de tales tendencias.

Son trabajos desarrollados en realidades sociales, económicas, culturales y políticas diferentes: Estados Unidos, Argentina y México, estudios que se realizaron bajo una perspectiva etnográfica pero que, al mismo tiempo, reflejan corrientes de pensamiento distintas y complementarias. En ese sentido, podemos encontrar las diferencias existentes entre los trabajos etnográficos estadounidenses y los latinoamericanos, los primeros tal vez más centrados en el ámbito de lo local, en tanto que en los segundos se detecta una referencia constante al contexto nacional o regional, que puede ser consecuencia de los sistemas educativos centralizados que existen en la región.

Asimismo, los artículos reflejan la influencia de los contextos específicos en los temas que se abordan. Así, las condiciones de pobreza y/o desigualdad educativa aparecen como un trasfondo preponderante a considerar en Argentina y México, aunque esto no es totalmente ajeno a los temas educativos vinculados con las comunidades latinas en Estados Unidos. Pero también se encuentran preocupaciones por temas comunes; tal es el caso de la migración poblacional y el panorama multicultural que esto abre en el ámbito educativo. A fin de cuentas, encontramos que no hay diferencias tajantes, sino de énfasis y estilo.

Es posible afirmar que la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo. Continúan vigentes, entre otros, los debates sobre su valor y lugar en las ciencias de la educación, los usos posibles del conocimiento que construye, el compromiso político y ético del etnógrafo y los posibles vínculos entre lo "local" y lo "global". En tanto análisis social, ha enfocado su mirada a fenómenos que –relacionados con cambios socieconómicos, políticos y culturales– cuestionan viejas certezas y abren perspectivas para comprender los procesos educativos. Los niños y jóvenes en la escuela, antes objeto de atención marginal, ahora son actores importantes para comprender las relaciones educativas; se reconocen nuevas dimensiones de lo cultural en la escuela y el aula, expresión del "cruce de fronteras" (Rosaldo, 1989) que caracteriza a las sociedades actuales; se analiza la globalización en contextos

locales y escolares; y se reconoce la necesidad de "seguir el flujo" (Marcus, 1988) de procesos y políticas por múltiples ámbitos y sitios. Metodológicamente se cuestiona el papel del etnógrafo como autor o co-autor en el marco del debate entre etnografía realista y enfoques experimentales (Clifford y Marcus, 1986); se generan métodos, técnicas e instrumentos alternativos, fundados en el intreraprendizaje, la co-participación y estilos creativos de intervención; y se usan nuevos géneros narrativos que aluden a las autorías, entre otras, infantil, docente e indígena buscando develar el carácter significativo de los aprendizajes escolares, democratizar las prácticas de enseñanza y resolver los retos del multiculturalismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural y lingüística en las escuelas. En fin, llaman la atención las nuevas formas de abordaje de las realidades estudiadas que modifican las visiones ortodoxas del proceder etnográfico clásico e incursionan en procedimientos alternativos e innovadores.

Los artículos que componen esta sección temática fueron agrupados en tres grandes rubros que incluyen algunos de los aspectos señalados: procesos de gestión y enseñanza-aprendizaje escolar, etnografías de la escolarización en contextos urbanos populares y multiculturales, y discursos y enfoques cualitativos y etnográficos innovadores.

Procesos de gestión y enseñanza-aprendizaje escolar

En este apartado se incluyen dos textos: uno que alude a la organización cotidiana de la escuela reflejada en formas de gestión escolar y otro que refiere a la participación de los sujetos en contextos de aprendizaje.

Francisco Javier Cruz González nos presenta un artículo titulado "El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria" que, en cierta manera, es representativo de muchos estudios etnográficos en educación. Ubicándose en el ámbito de la vida cotidiana, el autor indaga el sentido y significado de las prácticas y relaciones que se gestan en la escuela en relación con las acciones del consejo técnico, analizándolas como símbolos que permiten comprender el entramado de la cultura escolar. El contexto lo representan las propuestas de reformas educativas recientes, puestas en marcha a nivel nacional, que buscan incorporar nuevos modelos de gestión en la escuela al margen de las prácticas culturales construidas históricamente en los planteles y del accionar cotidiano de los sujetos.

La investigación realizada en una secundaria de la Ciudad de México a lo largo de dos años se basó, primordialmente, en la observación de

reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y en entrevistas a diversos actores de la escuela. A través del concepto de ritual, analiza las prácticas que se gestan en el espacio destinado al CTE, donde podemos ver cómo se entreveran las disposiciones oficiales con formas organizativas internas e interpretaciones particulares de los distintos actores. Así, la relación con los padres y estudiantes, ausentes físicamente, está presente en las preocupaciones y los temas que tratan; la norma oficial sobre el funcionamiento del CTE se adapta a las condiciones específicas de la escuela; también aparecen concepciones largamente sedimentadas en el nivel de secundaria sobre las calificaciones y la conducta y la manera particular en que en el ámbito escolar hay espacios –no necesariamente formales– que constituyen los mejores momentos para el intercambio.

De tal forma, el trabajo de Francisco Javier Cruz se ubica en lo que en una cierta perspectiva etnográfica se ha denominado "la construcción social de las escuelas" (Rockwell 2005), categoría que alude a la negociación que se da entre los sujetos (directores, maestros, padres de familia, alumnos) en torno a las acciones escolares. Desde esta perspectiva conceptual, surgida en México a finales de los años setenta y que ha tenido un fuerte impacto en el desarrollo de múltiples estudios educativos, la etnografía intenta encontrar: "la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales en la vida escolar cotidiana" (Rockwell, 2005:9), posición que cuestiona el poder reproductor de las instituciones culturales, y pone de relieve el accionar de los sujetos que no siempre se corresponde con el discurso oficial. En momentos en que la secundaria atraviesa por un nuevo periodo de reformas y cambios, investigaciones como la que aquí se comenta, constituyen un valioso insumo para pensar en la dirección posible de las transformaciones educativas para el nivel.

En su artículo sobre "Maestros y estudiantes como aprendices de nuevos discursos académicos", las investigadoras estadounidenses Cecilia M. Espinosa y Sarah Hudelson nos dejan entrever los procesos de aprendizaje dentro de los salones de clase bilingües de un estado fronterizo estadounidense. De por sí el artículo constituye un aporte valioso para la comunidad de investigadores y profesores mexicanos, pues raras veces se han publicado los análisis descriptivos, en español, de lo que pasa con los estudiantes mexicanos emigrados a aquel país. También tiene la virtud de mostrarnos cómo la etnografía de procesos escolarizados puede sostenernos y orientarnos para incidir en cambios de corte pedagógico, sobre todo en la

formación y actualización de docentes. De manera bastante clara, las autoras nos indican las pistas para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tantas veces formalizado en operaciones descontextualizadas, en un auténtico aprendizaje que va mucho más allá de la escuela.

Los conceptos de aprendiz y de Discurso (con mayúscula) son claves para la exposición de estas autoras. Por una parte, retoman el concepto de Discurso de James P. Gee, sociolingüista educativo que se ha destacado en los últimos años por sus trabajos teóricos al respecto. Para Gee, el aprendizaje más auténtico y duradero es aquel que acompañe la "entrada" a un nuevo Discurso. Al aprender las reglas y expectativas de un Discurso, también los estudiantes entran a una comunidad lingüística, así empiezan a participar y, por lo tanto, se moldea cierta identidad propia. Esta concepción del aprendizaje tiene mucho que ver con el movimiento sociocultural y sociohistórico dentro de las ciencias de la educación en los últimos años, como el trabajo sobre "aprendizaje situado" (Lave y Wenger, 1991) y las "comunidades de práctica" (Wenger, 1998), que tanta influencia ha tenido en la etnografía educativa.

Al llegar a conocer a fondo las historias y prácticas de las maestras bilingües en el estudio, las investigadoras se dan cuenta de que, en efecto, las profesoras primero se vuelven aprendices ellas mismas de ciertos discursos, para después "invitar a ser aprendices" a sus estudiantes. En este caso, volverse aprendiz implica desarrollar ciertas actitudes y habilidades que van de la mano con un Discurso. Las maestras buscan vincularse con la comunidad de práctica de donde nace el Discurso, se convierten en aprendices y, así, se apropian del Discurso para luego convertir a sus alumnos en aprendices también.

En tanto etnografía, es importante señalar que el análisis que hacen las autoras de las "invitaciones a ser aprendices de un nuevo Discurso" es, en realidad, una selección interpretativa de procesos socio-pedagógicos dentro de un *corpus* de datos etnográficos mucho más amplio. Si bien, como toda etnografía, la investigación comenzó de una forma mucho más abierta, a partir de las inquietudes que tenían las investigadoras, en el análisis se fueron identificando procesos pedagógicos alentadores y así se orientó el análisis para este artículo. Al respecto, cabe mencionar que las investigaciones se realizaron de manera colaborativa entre investigadoras y maestras, ya que las investigadoras habían sido profesoras bilingües en la misma escuela varios años atrás. Esto sirve para recalcar otra tendencia actual de

la etnografía hacia la colaboración y el borrar los roles tajantemente distintos entre investigador y "sujeto" de la investigación.

Etnografías de la escolarización en contextos urbanos populares y multiculturales

Esta sección temática también integra algunos hallazgos derivados de dos estudios etnográficos en torno a los procesos de escolarización en contextos urbanos populares y multiculturales. Los enfoques teóricos y metodológicos aplicados al desarrollo de estas pesquisas, así como la relevancia de sus hallazgos indican la necesidad de ampliar nuestras miradas a los múltiples contextos, espacios e instituciones sociales que, más allá de la escuela, intervienen en las diversas producciones culturales y experiencias locales de escolarización. En estas investigaciones, distintos entramados familiares, barriales y étnicos se tejen en las metrópolis más importantes de Argentina y México, mostrando por qué resulta fundamental superar las aproximaciones endógenas en torno a la cultura escolar para, en su lugar, enriquecer nuestros estudios con fuentes de información complementarias.

De este modo, en el artículo de Laura Santillán, intitulado "La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los *contornos* de la escuela", la autora estudia la influencia de las iniciativas barriales en la configuración de las trayectorias educativas infantiles. En un contexto nacional como el argentino, caracterizado por el deterioro de la educación pública, el papel formativo que cumplen las organizaciones populares y eclesiales de un barrio empobrecido de la periferia urbana de Buenos Aires amplifica, fortalece y/o contradice las acciones educativas llevadas a cabo en los márgenes restringidos de la escuela. En situaciones de interacción cotidiana construidas entre las familias por medio de un grupo autogestionado por mujeres, los encuentros acaecidos en los merenderos populares, así como los proyectos impulsados por la iglesia católica y las voluntarias de Cáritas, se tejen los significados específicos que definen las percepciones comunes en torno a los mejores modelos de crianza y de educación para los niños del barrio. Santillán documenta cómo la ayuda mutua, la reciprocidad y las relaciones de parentesco, entre otras prácticas comunitarias, resultan funcionales no sólo en la lucha por lograr la introducción de los servicios públicos básicos en este asentamiento marginal, sino para garantizar una trama de intervención educativa diversificada, compleja y socialmente producida.

Como resultado de una investigación prolongada, fundada en métodos de observación participante y en la aplicación de entrevistas a familias y otros sujetos educadores ubicados más allá de la escuela, Santillán reporta cómo el centro de apoyo escolar, además de complementar la educación de los niños, se convierte en un espacio de encuentro donde adultos conversan sobre sus problemas de salud y de trabajo. Estos encuentros fortalecen las relaciones de confianza comunitarias y barriales, así como algunos valores sobre lo que significa ser *bien educado*. La pastoral católica, al margen de la escuela, también difunde entre las familias un conjunto de valores relacionados con la buena crianza y la educación de los niños, mientras una asociación civil integrada por mujeres hace lo suyo al intervenir en la búsqueda de alternativas que disminuyan la deserción escolar, configurando significados específicos en los ámbitos escolar y educativo. Por último, la responsable y las personas que colaboran en un merendero popular interrogan, usualmente a las madres de familia, acerca de las atenciones médicas y las responsabilidades escolares que deben asumir, aconsejándolas sobre los cuidados que sus hijos necesitan.

En pocas palabras, Santillán nos ofrece un reporte etnográfico que, de cara a la crisis de las instituciones públicas en Argentina, sitúa a la escuela desde lugares definidos como *intersticiales*, ofreciéndonos una discusión informada y multifactorial acerca de las trayectorias escolares de los niños. La autora, en atención a su interés por estas trayectorias y los métodos biográficos, sitúa su aporte en un campo de producción rico y sugerente que, a quienes coordinamos esta sección temática, nos evocó las preocupaciones planteadas por algunos etnógrafos en el libro coordinado por Levinson, Foley y Holland (1996) así como los aportes de Viñao (1999) en torno a los intereses políticos y proselitistas –ajenos a la escuela– que intervienen en el proceso de alfabetización. El artículo nos remitió, igualmente, a las discusiones generadas en torno a los procesos de apropiación local de la escolarización, sintetizados de algún modo por Alfonseca (2005) y presentes, también, en los trabajos de Nespor (1997) y Rockwell (1995).

Por su parte, Gabriela Czarny nos lega el segundo artículo en torno a los significados atribuidos a la escolarización en contextos urbanos aunque, en "Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad", la autora decide sistematizar algunos de los hallazgos derivados de sus indagaciones etnográficas en una comunidad triqui originaria de San Juan Copala, Oaxaca,

radicada actualmente en el Centro Histórico de la ciudad de México. En este caso, Czarny documenta las valoraciones escolares de dos hombres y una mujer triquis que cuentan con estudios superiores, después de haber transitado por instituciones educativas que no ofrecían programas para indígenas y que, en consecuencia, implicaron su silenciamiento y ocultamiento identitario.

Entre otros, un aporte de Gabriela Czarny consiste en la utilización de las categorías de *pertenencia* y *membresía* para interpretar la oposición entre, por una parte, los saberes adquiridos en la comunidad –como son el sentido colectivo, el valor de la experiencia y el *dar* y el *recibir*– y, por la otra, los saberes enseñados en la escuela, más enfocados al trabajo individual y al conocimiento descontextualizado. Un segundo aporte estriba en la documentación de los significados diversos que, desde una posición de jerarquía, atribuye un líder político de la comunidad triqui urbana a la escolarización y que, a partir de las posiciones de edad y género, manifiestan un hombre y una mujer jóvenes. Lo relevante es que todos comparten la expectativa de que los estudios deben servir *para ayudar a la comunidad*.

Además de establecer las tendencias históricas, políticas y antropológicas que han contribuido a la exclusión ciudadana de los indígenas y a la falsa dicotomía entre los mundos de vida tradicionales-rurales y modernos-urbanos, la autora documenta lo que los triquis seleccionados *hacen* con la escuela, más que explicar lo que la escuela hace con ellos. De esta inscripción se deriva una gran diversidad de expectativas, valoraciones y procesos de acomodación, así como un *corpus* que integra –entre otras perspectivas– aquella que explica el éxito escolar a partir de la compatibilidad entre los estilos comunicativos culturalmente determinados. La autora sostiene que, en el contexto de la desterritorialización, los significados y las funciones atribuidos a la escolarización dependen más de la iniciativa de los mismos indígenas, que de las acciones educativas generadas por los maestros en los salones de clase y desde las escuelas.

Precisamente porque el valor social y a la vez étnico de la escolarización pueden resultar complementarios, y debido a que los indígenas no dejan de pertenecer a una comunidad por efecto de la escolarización, la castellanización y la migración –como lo sostendría Aguirre Beltrán (1973)– es que el predominio de la comunidad sobre el individualismo en nichos integrados por indígenas asentados en la ciudad está emergiendo como un tema que incumbe a la investigación etnográfica contemporánea. Baste

mencionar los aportes que, al respecto, se han derivado de autores como De la Peña (1999), de Bertely-Busquets (2000), así como diversas pesquisas etnográficas, como las de Regina Martínez Casas y Angélica Rojas, difundidas en los libros coordinados por Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González en la colección La Ciudad, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en los últimos años.

Discursos y enfoques etnográficos innovadores

La llamada etnografía experimental, la incursión en nuevos géneros narrativos, los aportes de la antropología posmoderna y, a contracorriente, la irrupción de los enfoques participativos y la etnografía liberadora, crítica y comprometida plantean la necesidad de cuestionar el distanciamiento y el "realismo" propios de los enfoques descriptivos y positivistas, así como de incursionar en paradigmas alternativos. Los dos artículos aquí reunidos, en sus enfoques teóricos y metodológicos contrastantes, nos ofrecen la posibilidad de ilustrar dos vetas epistemológicas innovadoras que, desde luego, rompen con la ortodoxia etnográfica y resultan pertinentes al estudio de distintas realidades intersubjetivas, todas enfocadas a garantizar la intercomprensión cultural. Los artículos seleccionados, en consecuencia, nos plantean el tránsito entre la clásica descripción, la posterior interpretación entendida como fusión de horizontes, y los nuevos enfoques fundados en la colaboración y co-participación, colocando en el centro del debate planteado en esta sección temática la cuestión de la autoría.

¿Cómo se puede llegar a comprender y apreciar todo un conjunto de relaciones sociales e históricas a través de la "lectura etnográfica" de un solo ícono simbólico?, ¿qué significado tiene tal ícono al producirse y circularse dentro de una comunidad, y cómo puede valorarse en tanto recurso educativo? Éstas son las preguntas centrales que nos plantea el sociolingüista educativo estadounidense Peter Cowan al estudiar el papel del género del arte *lowrider* entre los jóvenes de ascendencia mexicana en una zona del estado de California, en "AdeLante! Conectándose al pasado, anhelando el futuro a través del discurso visual latino". De manera sorprendente e innovadora, Cowan logra desenvolver un entramado de relaciones y significados en torno a un dibujo aparentemente de poca trascendencia. Lejos de descartar la imagen como "estereotipo pandillero", Cowan lo bautiza un "discurso visual latino", y lo identifica con una forma de "alfabetismo" alternativa a la escritura alfabética europea que domina la misión escolar.

Además del interés intrínseco que pudiera tener el caso de los chicanos y mexicanos emigrados a California, y las imágenes de origen mesoamericano, para los lectores mexicanos, el trabajo de Cowan nos presenta algunos conceptos manejados de manera original dentro de un estudio etnográfico de esta índole. El concepto de *metadiscurso* sirve para dar cuenta de los significados que se van construyendo en torno al discurso pictográfico de un solo dibujo de un joven chicano. Nos permite apreciar el quehacer etnográfico de esbozar esta red de significados y las relaciones de poder que implica. De ahí que el discurso visual del arte *lowrider* tiene un efecto *educativo* entre los de la comunidad que lo producen y consumen, aun cuando no sea su intencionalidad explícita, pues sirve para transmitir valores arraigados en el orgullo, la resistencia y la esperanza.

Asimismo, Cowan nos presenta los conceptos de transculturación y transcontextualización como una forma de teorizar la continuidad histórica del discurso visual latino. De repente apreciamos las conexiones entre los jóvenes de Oakdale, California, del año 2000 y los jóvenes sujetos mayas que elaboraron sus imágenes hace mil años. Al dejarnos ver estos vínculos históricos, los conceptos también marcan una metodología interpretativa que nos ilumina la presencia del pasado en la actualidad, y lo construido en la actualidad como algo que apunta hacia el futuro.

Finalmente, ¿qué papel puede tener este discurso visual en los procesos escolares? Cowan asevera que el discurso visual latino "es un conocimiento de la frontera, una epistemología híbrida que utiliza las maneras españolas/latinoamericanas y amerindias de percibir, pensar y saber. Es conocimiento subalterno porque existe fuera de las principales instituciones culturales que preservan el conocimiento". Por lo mismo, se ha quedado a los márgenes del imaginario pedagógico de la escuela moderna, donde la lecto-escritura alfabética predomina. Cowan nos plantea, desde el hallazgo etnográfico, la posibilidad de ir incorporando estas competencias y conocimientos visuales en el currículo formal de la escuela. Algo así como lo que sugirió Heath (1983) en su momento, o que hoy en día recomiendan González, Moll y Amanti (2005) desde una valoración de los "fondos de conocimiento" (*funds of knowledge*) de los grupos subalternos –una pedagogía que no rechaza, sino que responda a sus visiones e recursos culturales.

Por su parte, Rossana Podestá Siri, en su artículo titulado "Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas" nos plantea una posición metodológica interesante. Inicia con su propia experiencia re-

flexiva sobre el papel que en un momento desempeñó como una investigadora que anteponía sus propios intereses e inquietudes a los sujetos que estudiaba y la manera en que buscó desplazar su figura de manera intencional para dar la palabra al otro, a fin de no interferir en sus lógicas culturales. ¿Cuál es el papel del investigador?, ¿cómo proceder en relación con el investigado? Son preguntas muy pertinentes que la autora plantea citando a Benedict: "¿dónde están ellos?, ¿dónde estoy yo?" y que nos ubican en una dimensión ética del trabajo del etnógrafo. Rosaldo (1989) refiere que como producto de la "erosión de las normas clásicas" ha surgido una crisis creativa de renovación y reorientación del análisis social propio de la etnografía. El objetivismo, la descripción neutral, las etnografías creadas por y para los especialistas son cuestionadas por nuevos paradigmas a los que se adscribe la autora: el dialógico y el polifónico. Se plantea la necesidad de que el investigador sea "un mediador de cultura" que respete la identidad del otro, reconociendo, además, la importancia del "interaprendizaje", que se expresará en un cierto tipo de escritura etnográfica donde se recuperan las voces y los textos de los actores.

Con estos planteamientos como base, el artículo presenta la experiencia desarrollada con niños de escuela primaria de dos comunidades nahuas, donde la investigadora promovió un ejercicio de diálogo entre pares distantes a través de la escritura y otros recursos, haciendo uso de una metodología evocativa donde los niños describían sus distintas realidades y dialogaban sobre ellas entre sí. La investigadora era intermediaria, facilitadora y acompañante en este interesante proceso.

Algunas cuestiones a destacar de lo presentado en esta investigación son: la apropiación de los niños de otros recursos para comunicarse, además de la escritura, como la fotografía, los videos, los dibujos, las narraciones orales y la elaboración de libros; la manera en que valoran culturalmente sus representaciones sociales, expresada en aquello que seleccionan para describir, dibujar o fotografiar, la importancia que representan ciertos símbolos en su mundo y las cosas que les interesa conocer del otro lugar; la irradiación de diálogos que la propuesta generó, ya que no sólo se dieron hacia los niños del otro pueblo, sino entre los de la misma localidad, la investigadora y otros habitantes, lo que la autora refiere como "construyendo sus mundos a partir de una secuencia de diálogos".

Esta forma de asumir la etnografía vinculada, como ya se dijo, a una postura ética, pero también política, requiere de una mayor difusión, pero

también es necesario profundizar la discusión entre colegas, pues el etnógrafo no puede borrar de un plumazo sus propios referentes culturales; está ahí y desempeña un papel, ¿cómo lograr entonces abrir espacio a la perspectiva del otro, sin que el investigador renuncie a la propia?

Cabos no tan sueltos

Hacia el final de la sección temática ofrecemos la reseña de un libro sobre "los valores que expresan los adolescentes en la escuela" por M. G. Velásquez Guzmán. La reseña, elaborada por Guadalupe Díaz Tepepa, enfatiza en el carácter etnográfico de la investigación que sustenta el libro, lo que permite a la autora adentrarse en el mundo social y simbólico de los adolescentes. Más que una herramienta metodológica, el acercamiento etnográfico sirve para desentrañar la expresión de los valores en la práctica cotidiana de los adolescentes, contraponiendo así la ética vivida y construida por los estudiantes con los "valores" que se apuestan para ellos desde la filosofía moral. El estudio de los valores en la escuela, con una mirada hacia la construcción de ciudadanía democrática, ha ido en auge como tema de trascendencia educativa. Sin embargo, aún carecemos de las investigaciones etnográficas que complementen y enriquezcan los estudios empíricos de valores que se hacen con base en cuestionarios, los cuales tienden a perder de vista las cualidades contextuales y procesales de cualquier conducta humana. En el tema de los valores, la etnografía muestra su poder inductivo, abierto, de cuestionar e interrogar los esquemas normativos que rigen el campo.

Concluimos esta sección temática con el artículo de Mario Rueda Beltrán, titulado "La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad". Cierre intencional que se explica por el particular aporte derivado de esta contribución. El artículo constituye, en sí mismo, una reflexión sistemática acerca de los obstáculos y las posibilidades derivadas del quehacer "etnográfico" y/o "cualitativo" en un campo de indagación específico. Nos ilustra, sin embargo, en torno a los múltiples factores que pueden intervenir en la configuración de cualquier campo, consideradas las condiciones institucionales de producción, las posturas y las opciones disciplinarias disponibles, así como las diversas tradiciones teóricas y metodológicas que se amalgaman y entretejen en nuestro quehacer. Y precisamente porque esta multiplicidad de factores incide en las interminables polémicas en torno a lo que realmente significa "hacer etnografía", Mario Rueda decide reflexionar sobre los estudios "cualitativos" producidos en un periodo específico,

definidos como aquellos enfocados a la descripción y/o la interpretación de las denominadas "culturas escolares", en un esfuerzo por reposicionar el lugar que ocupa la teoría y ponderar con modestia los aprendizajes que se adquieren vía la comunicación con los "otros".

Mario Rueda sostiene que los investigadores dedicados al estudio de la enseñanza en el nivel universitario han buscado influir en la toma de decisiones y en el diseño de las políticas educativas; los congresos nacionales de investigación educativa, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y el Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación se han convertido en fuentes de información de primera mano para quienes buscan identificar la relación entre lo producido y la atención a los problemas educativos más apremiantes de nuestra sociedad. Pero estas fuentes también sirven para detectar las características de los reportes, las temáticas más recurrentes, los aportes y los vacíos en el campo de su interés.

Aunque los temas más tratados en los estudios revisados se refieren a los académicos, la práctica docente y los estudiantes universitarios, un problema detectado por Rueda Beltrán es la dispersión de los trabajos, que se debe a la inexistencia de una comunidad académica vigorosa. En efecto, en México, a partir de la vitalidad y la colaboración que caracterizó la etapa fundacional impulsada por Mario Rueda y Gabriela Delgado desde el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM –ahora desaparecido– y que propiciaron el desarrollo de varios simposios interamericanos, los investigadores cualitativos o "etnógrafos educativos" hemos mantenido valiosos intercambios, pero no contamos de manera permanente con espacios colegiados, interinstitucionales que garanticen la discusión sistemática entre pares, el análisis crítico, la revisión periódica de lo producido, así como la consolidación de líneas comunes de indagación y la revisión periódica del sentido que atribuimos a nuestra comunidad.

De este modo, el artículo de Mario Rueda Beltrán –más que un estado de conocimiento– se traduce en una reflexión académica, ética y política que puede resultar pertinente para cualquier etnógrafo o investigador cualitativo y, en consecuencia, concluimos nuestra introducción con algunas de sus acotaciones y cuestionamientos:

a) Si una característica de los etnógrafos o investigadores cualitativos es su identificación y compromiso con las personas, así como la documentación de la agencia social en la producción local de la escolarización:

¿sería conveniente hacer coincidir nuestro interés personal con el diálogo permanente con otros académicos, para garantizar la complementariedad e incidencia social de nuestras distintas maneras de producir conocimiento?

b) Si estamos incursionando en nuevos contextos: ¿estos contextos responden a los intereses más apremiantes de nuestra sociedad y al tipo de escolarización que demanda no sólo el presente, sino el futuro en nuestros países? y

c) La incursión por perspectivas metodológicas innovadoras: ¿se relaciona con los nuevos roles que están asumiendo los etnógrafos educativos a partir de las exigencias planteadas por un proyecto social y ciudadano construido desde abajo?

Referencias bibliográficas

Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: UNAM.

Alfonseca, J. B. (2005). "Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo-2005, Barcelona/México: Pomares.

Anderson, G. y M. Montero-Sieburth (eds.) (1997). *Qualitative Educational Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm*, Nueva York: Garland.

Bertely-Busquets, M. (2000a). "Nación, globalización y etnicidad: ¿articulación necesaria en el diseño de políticas públicas?", en B. von Mentz (coord.) *Identidades, Estado Nacional y globalidad. México, siglos XIX y XX*, México: CIESAS.

Bertely-Busquets, M. (2000b). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Barcelona: Paidós.

Calvo, B.; G. Delgado y M. Rueda (eds.). (1998). *Nuevos paradigmas, compromisos renovados: experiencias cualitativas en el estudio de la educación*, Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/University of New Mexico Press.

Clifford, J. y G. Marcus (eds.) (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, Berkeley: University of California Press.

De la Peña, G. (1981). *El aula y la férula: Aproximaciones al estudio de la educación*, Zamora: El Colegio de Michoacán.

De la Peña, G. (1999) "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", *Desacatos. Revista de Antropología Social* (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social), núm. 1, primavera.

Geertz, C. (1983). "From the 'native's point of view': On the nature of anthropological understanding", en *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*, Nueva York: Basic Books.

Gonzalez, N.; L. Moll y C. Amanti. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words*, Cambridge: Cambridge University Press.
Hollingshead, A. (1949). *Elmtown's youth*, Nueva York: Wiley and Sons.
Lacey, C. (1970). *Hightown grammar: The school as a social system*, Manchester: Manchester University Press.
Lave, J. y E. Wenger. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
Levinson, A.; D. Foley y D. Holland (eds.) (1996). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany: State University of New York Press.
Marcus, G. (1998). *Ethnography through thick and thin*, Princeton: Princeton University Press.
Nespor, J. (1997). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Neufeld, R. M. (2007). "Anthropology and education in the Argentinean context: The research experiences of the UBA [Universidad de Buenos Aires] group", trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 13 de abril.
Rockwell, E. (ed). (1995) *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
Rockwell, E. (1996). "Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico", en B.A. Levinson *et al.* (eds.) *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany: State University of New York Press, pp. 301-324.
Rockwell, E. (2005). *La investigación etnográfica realizada en el die (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos*, serie Documentos DIE 54, México: Departamento de Investigaciones Educativas.
Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, serie Los Noventa, México: CONACULTA/Grijalbo.
Rueda, M. y M. A. Campos (eds.) (1992). *Investigación etnográfica en educación*, Ciudad de México: UNAM.
Rueda, M.; G. Delgado y Z. Jacobo (eds.) (1994). *La etnografía en educación: panorama, práctica, y problemas*, Ciudad de México: CISE-UNAM.
Spindler, G. (1963). *Education and culture*, Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
Viñao, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de la prácticas culturales*, México: Educación, Voces y Vuelos.
Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*, Nueva York: Wiley.
Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Meaning, learning, identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
Yanes, P.; V. Molina y O. González (coords.) (2004). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad,* colección La Ciudad, México: Dirección General de Equidad y Desarrollo Social-Universidad de la Ciudad de México.